PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr. 20 20 GRUDNIA 1926 ROK V

O MOTYWACH ETYCZNYCH PRZY WYKŁADZIE NAUK PRZYRODNICZYCH.

Rezultaty postępu nauk przyczyniają się niewątpliwie do kształtowania naszych pojęć etycznych. Podstawą tych pojęć winna być prawda. Nauka, głosząc prawdę, stwarza fundament dla etyki.

I dlatego właśnie przy wykładzie rozmaitych przedmiotów nauczania szkolnego nie powinniśmy pomijać motywów etycznych, zaniedbywać wyciągania przy sposobności wniosków, mogących być pożytecznemi dla urabiania pojęć etycznych.

Chodzi tylko o to, aby owe wnioski oparte były na twierdzeniach naukowych istotnie prawdziwych, przytem prawidłowo zrozumianych. Gdybyśmy bowiem wyciągali wnioski z teoryj naukowych nieustalonych lub też błędnie pojętych albo nawet rozmyślnie wykoszlawionych, moglibyśmy wyrządzić młodzieży nieobliczalne szkody natury etycznej.

W dziedzinie nauk przyrodniczych teorja Darwina, zwłaszcza zaś teoretyczne przedstawienie walki o byt, jako głównego czynnika doboru naturalnego szczególnie nadaje się do przekręcań i wyciągania błędnych wniosków przez fałszywych komentatorów.

„Walka o byt", twierdzą oni, „toczy się tak pomiędzy różnemi gatunkami jakoteż pomiędzy osobnikami jednego gatunku.

Walka o byt jest nieubłaganem prawem przyrody, rozciąga się na cały świat organiczny, a więc i na człowieka. We walce tej istoty słabsze, mniej doskonałe, giną, ustępując miejsca silniejszym, doskonalszym. W ten sposób walka o byt prowadzi do udoskonalenia tak całego świata organicznego, jakoteż i poszczególnych jego gatunków. W życiu organizmów, a więc i w stosunkach ludzkich, siła jest wszystkiem; a więc brutalny egoizm w normowaniu stosunków pomiędzy poszczególnemi osobnikami i pomiędzy narodami jest rzeczą, być może, smutną, ale zupełnie zgodną z prawami natury; jest koniecznością, z którą walczyć niepodobna."

Poglądy takie odbić się musiały tu i owdzie i na sprawie wychowania młodzieży; wytworzyły gdzieniegdzie prąd wychowawczy niebezpieczny, niepokojący swą dążnością antyspołeczną. Jest to system wychowawczy, oparty na czystym egoizmie.

Rodzice, zwolennicy tego systemu, patrzą z pobłażliwym uśmiechem na fakty znęcania się swego dziecka nad słabszymi towarzyszami, nawet na fakty okrucieństwa względem rówieśników lub zwierząt, bo to są, ich zdaniem, oznaki przyszłej tężyzny ich potomka, to zapowiedź tego, że się mocno łokciami rozpychać będzie, gubiąc lub odtrącając współzawodników. Natomiast objawy współczucia, przywiązania itp. uważane są przez takich rodziców i wychowawców za objawy „mazgajstwa", zgubne dla przyszłości dziecka. Upór, despotyzm, bezwzględność dla rodzeństwa, nawet dla rodziców, uważa się za objawy naturalne, nawet pocieszające, świadczą bowiem, że dziecko „ma charakter", ma wolę, da sobie radę w życiu.

Otóż zobaczmy, do jakich rezultatów doszlibyśmy, wprowadzając powszechnie system wychowawczy na takich zasadach oparty.

Oto więc wychowalibyśmy tym systemem obiecującego młodzieńca, bezwzględnego, o duszy bez „mazgajstwa", o charakterze bez skrupułów. Na nieszczęście wstępuje on w zapasy współzawodnicze z zastępem równie „dzielnych" młodzieńców, w podobny sposób wychowanych. Rozpoczyna się walka. Ponieważ wpajaliśmy w młodzież pojęcie, że w walce o byt wszelkie środki są dozwolone, więc pewna część walczących kończy w krótce swoją karjerę na ławie oskarżonych o szantaż, oszustwo, bandytyzm. Reszta walczy dalej; pewna ilość najsilniejszych zwycięża.

Lecz czy zwycięscy istotnie osiągają to, czego pragnęli, czy ich można nazwać szczęśliwymi? Ludzie ci drżą ciągle z obawy, czy nie znajdzie się zczasem jeszcze silniejszy współzawodnik, który ich pozbawi owoców ich zabiegów i starań. Wszak życie stało się piekłem: dookoła widać niechętne, wrogie spojrzenia, wyciągnięte grożące pięści, gotowe skorzystać z każdej niezręczności przeciwnika. A zresztą, czy nasz wychowaniec zdolny jest istotnie do zażycia w całej pełni szczęścia, jakie jest dostępne na ziemi? Przecież jest to pod pewnemi względami istny kaleka, podczłowiek. Obce mu są rozkosze obdarzania i świadczenia dobrego innym, obce będą dla niego skarby sztuki i literatury, bo wszak one są wykwitem uczuciowości człowieka t. j. tej strony ducha, która w wychowaniu jego zupełnie rozwinięta nie została. Gdybyśmy taki system wychowania zastosowali powszechnie w ciągu dłuższego czasu, doprowadzilibyśmy ludzkość do kompletnego zdziczenia.

Już przyjrzenie się bliższe tym okropnym skutkom wychowania, opartego na wspomnianej koncepcji walki o byt, budzi u nas wątpliwość, czy owe wnioski, wyciągnięte z teorji Darwina, są prawdziwe; rodzi się przypuszczenie, że we wnioskowaniu musiały się ukryć jakieś błędy i fałsze. Istotnie, przedstawione przez nas wnioski komentatorów teorji Darwina opierają sie na kilku fałszach. Fałszem jest przedewszystkiem, że w walce o byt istoty słabsze, mniej doskonałe, giną, ustępując miejsca „silniejszym, doskonalszym". Teorja Darwina nie nadaje wyrazom „silniejszy, doskonalszy" tego znaczenia, w jakiem ich w życiu codziennem używamy. W teorji tej „silniejszy, doskonalszy" to znaczy tylko więcej przystosowany do warunków otoczenia. Bakterja nie jest przecież silniejsza i doskonalsza od człowieka, a jednak go często zabija. Pasorzyt, wyzyskujący na swą korzyść gospodarza, nie jest od niego doskonalszy; przeciwnie, wiadomo, że pasorzytnictwo związane jest z uproszczeniem, zwyrodnieniem organizmu; następnie: obok wysoko rozwiniętych i silnych organizmów utrzymały się przecież i najniższe gatunki zwierzęce i roślinne, gdy z drugiej strony liczne gatunki wysokiej organizacji wyginęły lub giną. Niesłuszne jest więc twierdzenie, jakoby nieokiełznana walka o byt prowadziła koniecznie do rozwoju i doskonalenia się gatunku.

Drugim, daleko ważniejszym błędem jest twierdzenie, iż nieubłagana walka o byt i to w formie najsilniejszej toczy się pomiędzy osobnikami jednego i tego samego gatunku i że walka ta jest dla istnienia gatunku pożyteczna. Twierdzenie to nie jest prawdziwe: żaba nie żywi się innemi żabami lecz owadami; wilk pożera owce itp. ale nie tępi swych pobratymców, jastrząb tępi drobne ptactwo, ale nie morduje jastrzębi. Gdyby tak było, gdyby istniało takie samopożeranie się w łonie jakiegoś gatunku, takie tępienie się wzajemne, to musiałoby ono doprowadzić do stopniowego osłabienia a następnie zupełnego zniszczenia gatunku. Gdyby np. jastrzębie mordowały się nawzajem, to gatunek ten dawnoby zniknął z powierzchni ziemi. Przeciwnie, u osobników zwierzęcych jednego i tego samego gatunku dają się zauważyć pewne objawy solidarności, pewień rozwój pierwiastków współdziałania, współżycia, uspołecznienia. Znajdujemy go nietylko w życiu stadowem zwierząt wyższej organizacji, lecz i u zwierząt niższych. W gromadzie np. owadów spotykamy często stopień uspołecznienia bardzo stosunkowo wysoki (np. mrówki, pszczoły). Wprawdzie obok zjawisk współdziałania, pomocy wzajemnej, występują też sporadycznie fakty zatargów, walki bratobójczej, w każdym jednak razie nie w takich rozmiarach, by to mogło grozić zagładą gatunku. Zresztą faktom takim, zachodzącym u zwierząt, trudno się dziwić, jeśli zważymy, że najrozumniejsza istota — człowiek nie może dotąd pojąć dostatecznie, jak nierozumnem jest tracenie olbrzymich zapasów energji na tępienie się wzajemne, na walkę pomiędzy jednostkami i narodami, zamiast skierowania tych zapasów energji na współpracę, współdziałanie w dążeniu do rozwoju kultury materjalnej i duchowej.

W stosunku jednak do gatunku ludzkiego nie należy wpadać w zbytni pesymizm, bo jakkolwiek zjawiska walki bratobójczej, tępienia się wzajemnego groźne tu nieraz przybierają rozmiary, to jednak pierwiastki współżycia, współdziałania naogół stanowczo biorą górę. Istotnie, wszystko co posiadamy, co ludzkość zdobyła i z czego korzysta, osiągnięte zostało łącznemi wysiłkami ludzkiemi, opartemi na zasadach solidarności i współdziałania jednostek i narodów. W każdym przedmiocie codziennego użytku, w każdej np. tkaninie, pokrywającej nasze ciało, tkwi i genjusz wynalazczy uczonych i techników różnych

czasów i różnych narodów i praca rolników i hodowców i trudy robotników fabrycznych i górników. Każdy przedmiot jest produktem współdziałania wielu ludzi, solidarnej ich współpracy. W każdym jednak razie obok tego i rozmiary dzikiej walki wzajemnej tak szerokie przybierają rozmiary, tak nieobliczalne przynoszą szkody i opóźniają sprawę rozwoju i udoskonalenia gatunku ludzkiego, że wymagają one silnego przeciwdziałania zwłaszcza na terenie wychowania młodzieży. Przeciwdziałanie to winno wreszcie ugruntować w umysłach tę prawdę, że w gatunku ludzkim najdzielniejszym środkiem w walce o lepsze warunki istnienia jest współpraca, współdziałanie, solidarność jednostek i narodów; że zasada miłości bliźniego, głoszona przez starożytne religje ludzkości, nie jest fikcją, sprzeczną z badaniami naukowemi, jak twierdzą fałszywi komentatorzy Darwina, lecz przeciwnie, ma podstawy zupełnie racjonalne.

Nauczyciel nauk przyrodniczych pilnie baczyć powinien, by przy wykładzie teorji Darwina nie powstawały w umysłach jego młodocianych słuchaczy jakieś nieporozumienia, jakaś możliwość wyciągania błędnych wniosków. Winien przy sposobności podkreślać liczne przykłady współżycia i uspołecznienia w świecie organicznym. Oczywiście należy przytem unikać „moralizowania“, co byłoby nudne i bezcelowe; dostateczne jest wskazanie pewnych faktów, z których wnioski sama młodzież wysnuć sobie potrafi. I jeszcze jedno: oddziaływanie w kierunku etycznym jest o wiele silniejsze, jeśli się odbywa nietylko drogą rozumową lecz także i uczuciową. Otóż budzenie współczucia dla ludzi, dla bliźnich wielceby zyskało na tem, gdyby nasi wychowańcy pod wpływem wykładu nauk przyrodniczych nabyli pewnego przyjaznego stosunku do świata zwierzęcego, osobniki bowiem okrutne dla zwierząt niewiele dają gwarancji i do etycznego postępowania w stosunkach ludzkich.

Zapewne każdy przedmiot szkolny ma swe własne cele i zadania, przedewszystkiem rozszerzenie światopoglądu uczniów, sfery ich poznania i myślenia. Nie znaczy to jednak, byśmy, cel ten główny mając na widoku, zaniedbywali korzystania z nadarzających się sposobności do udzielania wskazań, dotyczących tak ważnej sprawy, jaką jest sprawa rozwoju pojęć etycznych u młodzieży.

Warszawa. Stefan Łaganowski.

O ESTETYCZNEM KSZTAŁCENIU MŁODZIEŻY SZKOLNEJ.

W nowych planach naukowych dla szkół powszechnych jest mowa w różnych miejscach o estetycznem kształceniu; jak je pojmować, jaki mu wyznaczyć zakres, tego niema.

Estetyka, nauka o pięknie, podaje nam co jest piękne, właściwości jego i objawy. Przez wykształcenie estetyczne rozumiemy rozwinięcie poczucia piękna, skutkiem którego następuje bezinteresowne umiłowanie pięknych utworów sztuki.

Człowiek estetycznie wykształcony posiada wyrobioną wrażliwość na treść i formę danego zjawiska czy rzeczy, doznaje upodobania i ukochania sztuki.

Poznać takiego człowieka po jego mowie, ubraniu, mieszkaniu i towarzyskiem obcowaniu.

Mowa jego jest zwięzła, poprawna, strój czysty, krojem nierażący, choć ubogi, mieszkanie — zapełnione dziełami sztuki, gdy bogaty, lub dobremi reprodukcjami, gdy niezamożny. Formy towarzyskie — pełne godnej uprzejmości i nieobłudnej elegancji. Jest w takim człowieku coś, co pociąga wszystkich, czyniąc go miłym.

Zupełnie inaczej przedstawia się nam człowiek estetycznie niewykształcony. Mowa jego przesadna, zaniedbanie w ubraniu, nieraz nawet kosztownem; na ścianach mieszkania motyle papierowe lub wstrętne bohomazy, formy towarzyskie szorstkie.

Słyszymy o nim często: „Ten ma w sobie coś odpychającego.“

Estetyczne kształcenie dzieci podzieliłbym na przedszkolne i szkolne. O pierwszem, leżącem poza obrębem szkoły tj. o względach należących się oczom i uszom dziatwy, o zabawach, książkach z rycinami itp. mówić nie będę, jako że należy ono do domu lub ochrony, a wspomnę o celu kształcenia estetycznego w szkole.

Powinno ono dążyć do rozbudzania zmysłu estetycznego u dziatwy, do rozbudzania poczucia piękna i jego umiłowania. Rzecz naturalna, że szkoła powszechna wykształcenia w całości estetycznego nie da, ale może kłaść podwaliny pod przyszłe jego wykształcenie. Wynika więc z tego, że nie będzie tu chodziło o wdrożenie dziatwy do artystycznego tworzenia, lub o wyrabianie talentów twór-

czych, lecz o budzenie i rozwijanie biernego odczuwania piękna i zamiłowania tegoż, czyli o talenta bierne, które nie wyklucza możności obudzenia się na ławie szkolnej tego lub owego talentu twórczego. Talent twórczy poza wrażliwością zmysłów posiada żywą, ruchliwą i czynną wyobraźnię, podczas, gdy talent bierny, o jaki właśnie w szkole powszechnej chodzi, zajmuje się tem co piękne, stara się to piękno zrozumieć i niem przejąć. Talent bierny kocha poezję, muzykę, malarstwo; lubi otaczać się pięknemi przedmiotami sztuki lub reprodukcjami, szuka wzruszeń estetycznych i zadowolenia w pięknie przyrody, wogóle wszystkiego tego, bez czego życie straciłoby połowę uroku.

Czy szkoła powszechna posiada środki ku osiągnięciu wyżej określonego celu? — Tak, posiada zewnętrzne i wewnętrzne.

Pierwsze pozostawiają wprawdzie dość wiele do życzenia w naszym kraju, skutkiem jego ubóstwa, natomiast wyzyskanie obfitych środków wewnętrznych, zależy tylko od szkoły.

Już sam budynek szkolny, w którym młodzież pobiera naukę, jak całe wewnętrzne urządzenie, powinnyby jej sprawiać pewne zadowolenie i budzić poszanowanie. Architektura budynku szkolnego i urządzenie wewnętrzne, a więc stoły, ławki, tablice, mapy i obrazy do nauki poglądu, ład, porządek, czystość we wszystkiem, byłyby niejako wstępem, przygotowaniem do estetycznego wyrobienia.

Wiadomo, że architektura budynków szkolnych i miejsce, w miastach i po wsiach, nie wszędzie odpowiada u nas temu, co widzi się w innych, bogatych krajach. Przeważnie są to budynki średniej jakości, a nierzadko urągają temu wyobrażeniu, jakie się ma o szkole. Ale niechajby i w tych budynkach panował wewnątrz ład, porządek i czystość! Wtedy choć w części dom szkolny swą schludnością wynagradzałby braki architektoniczne i mógłby się stać nawet wcale miłym przybytkiem. Lecz i tu są braki; korytarze szkół niczem się nie różnią od korytarzy szpitali lub koszar; tu i tam bielone ściany, puste; a przecież powinnyby je zdobić fotografje, czy reprodukcje portretów ludzi w narodzie znakomitych lub zasłużonych; powinnyby zdobić reprodukcje obrazów naszych malarzy. Wydatek taki opłaciłby się, bo pomijając inne korzyści, ten środek zewnętrzny nie pozostałby bez wpływu na estetyczne kształcenie dzieci.

Tymczasem w klasach naszych widzi się często ściany odrapane, usiane gęsto siedliskami pająków, nieraz podarte mapy, które wcale nie ozdabiają izby szkolnej. Oprócz mapy, znajdzie się w każdej klasie obraz religijny. Ale czy zawsze piękny?... Często jest to bohomaz, który ani religijnie duszy dziecięcej nastroić, ani estetycznie jej podnieść nie zdoła. Czasem napotkać można w klasie obrazki ilustrujące historję biblji, lecz tak brzydkie, że doprawdy lepiej byłoby, gdyby ich wcale nie było.

Wiemy, na jak niskim poziomie stoi poczucie estetyczne naszego ludu wogóle. Dowodem tej pierwotności estetyki ludowej są obrazy, zdobiące ściany domu wieśniaczego lub małomieszczańskiego i figury przy drogach fundowane przez wieśniaków, a robione przeważnie ręką majstra-samouka. Otóż dla podniesienia zmysłu estetycznego mieszkańców przez szkołę i dziatwę szkolną należałoby usunąć z izby szkolnej to wszystko, co temu podniesieniu stoi na przeszkodzie, a więc obrazy religijne i złe ilustracje biblijne zastępować zwolna pięknie wykonanemi wizerunkami Zbawiciela na krzyżu, albo Matką Boską Częstochowską lub Ostrobramską.

Uwaga nauczyciela na porządek w książkach, zeszytach, ubraniu dziatwy, na czystość ciała, uczesanie włosów itp. nie jest bez znaczenia w estetyce szkolnej. Toby były środki zewnętrzne.

Wewnętrzne zawierają się w samej nauce i metodzie nauczania. Nauka jest głównie wykładem treści, nauczyciel więc zwyczajnie mniej uważa na formę. Kto zaś, wyjaśniając, stara się o jak najlepszą formę, ten właśnie stara się o estetyczne wykształcenie dzieci. Jeżeli z powodu braku środków w szkole, nauczyciel chciałby się tłumaczyć, że skutkiem tej przyczyny nie może pokierować estetyczną stroną kształcenia, to gdy chodzi o spożytkowanie treści i sposobu nauczania do celów estetycznych, taka wymówka nie ma uzasadnienia. Tu bowiem niczego nie potrzeba, tylko tego, ażeby sam nauczyciel, estetycznie rozbudzony, ucząc przedmiotu, nie zapomniał zwracać uwagę na estetyczne pierwiastki, zawarte w danym przedmiocie nauki.

Teraz należałoby przejść kolejno wszystkie przedmioty nauki i uwydatnić tkwiące w nich pierwiastki estetyczne. Poruszę jednak tylko niektóre, bo nie chodzi mi o wyczerpanie rzeczy, lecz o potrącenie w oznaczonym przez założenie kierunku.

Pierwszym przedmiotem, któremu przypada zadanie estetycznego kształcenia — to język polski. Tu na pierwszy plan — nie wspominając o innych celach — wysuwam czytanie i deklamację. Czytanie piękne, kształci estetycznie, ale nie czytanie, podobne do jazdy po grudzie, monotonne lub sylabizowane. Niechcąc więc utracić przy czytaniu estetycznego pierwiastka, należy dawać często samemu wzór pięknego czytania, gdy zaś dzieci czytają, zwracać uwagę, czy dziecko dobrze akcentuje wyrazy i zdania, czy stosownie głos podnosi i zniża, czy zatrzymuje się tam, gdzie należy, słowem czy czyta ze zrozumieniem i odczuciem przerobionej i objaśnionej treści. Żadnej usterki nie darować, ażeby dziatwa odzwyczaiła się od nieczystości i niewyrazistości w mowie, do czego tak bardzo jest skłonna. Z tych powodów jestem zatem, by pewną ilość godzin języka polskiego w miesiącu przeznaczyć tylko na takie czytanie, o czem plany naukowe wcale nie mówią.

Z tych samych względów zasługuje na pielęgnowanie deklamacja polska. Po odpowiedniem przerobieniu ustępu przeznaczonego na deklamację, należałoby nauczycielowi nawet i kilkakrotnie odczytać wiersz, poczem polecić odczytywanie dzieciom, poprawiając braki lub pomyłki, a następnie dopiero zadać do wyuczenia się na pamięć. Przy odpytywaniu wiersza z pamięci nie dopuścić do najlepszego chociażby „pytlowania," monotonności itp.; wymagać natomiast będzie deklamowania jak najlepszego i to coraz piękniejszego w każdym wyższym oddziale. Jeżeli tego nie uczyni, przyjmując „pytlowanie" itd. za dobrą odpowiedź, to deklamacja będzie wprawdzie ćwiczeniem pamięci, ale nie będzie miała estetycznej wartości: piękności i jędrności języka.

Czy we wszystkich naszych szkołach czytanie i deklamacja są zadowalające? Nie! Tak jedno, jak drugie pozostawia nieraz coś do życzenia; to też przepadają dla dziatwy te pierwiastki estetyczne, tkwiące w poprawnem, rozumnem czytaniu i deklamacji; o czem świadczy pewna ilość dzieci, która po ukończeniu szkoły powszechnej nie umie dobrze, pięknie i gładko czytać.

Przy nauce historji można kształcić fantazję dzieci, przez barwne, żywe opowiadanie, oraz przez kreślenie obrazów w mowie. Jakże pięknie dadzą się kreślić estetycznie różne wojny lub wyprawy! Opowiadanie ma wogóle w nauczaniu każdego przed-

miotu wielką doniosłość estetyczną. Każdy z nas zauważył, jaka to w klasie powstaje cisza i jaka ścisła uwaga, gdy nauczyciel zacznie rzecz jakąś pięknie i ciepło opowiadać. Przy takiem opowiadaniu uczniowie z chciwością łowią zdania, poczem taką lekcję z łatwością i dokładnie powtórzą. Czy my jednak korzystamy zawsze, gdzie się tylko sposobność nadarzy z tej siły, która leży w opowiadaniu estetycznem? Opowiadamy wprawdzie często, ale czy często z wartością estetyczną?

Tego wymagaćby należało nietylko od nauczyciela, ale i od dziatwy i to opowiadania tem lepszego im wyższy oddział. Bezmyślne paplanie, bez ścisłego, logicznego związku, nie może wystarczyć.

Przy nauce przyrody, należałoby obok właściwego zadania, dopomagać młodzieży do poznania piękna w naturze, przedstawiając jej we wszystkiem, co nas otacza, harmonję, od kwiatka polnego i zielonej trawki — aż do człowieka. Podczas wycieczek zwrócić uwagę dziatwie na wszystko, co zachwyca ją swoją pięknością, wszczepiając przez to poczucie piękna w naturze, rozniecając zamiłowanie przyrody i jej miłości.

Pisanie, rysunki, śpiew, gimnastykę, roboty ręczne i kobiece, nazwałbym estetyką praktyczną, bo dziecko, zajmując się temi przedmiotami, przywyka powoli do form pięknych.

W rysunku (architekturze, rzeźbiarstwie i malarstwie) odgrywa zasadniczo ważną rolę linja, stanowiąc podstawę. Rysunek kształcąc oko, każe mu przywykać do pięknych form i każe je oceniać.

Śpiew kształci słuch, uczy rozumieć formy muzyczne i głosowe, wpływa na serce i na płuca, ucząc rytmicznego oddychania, poprawia uczucie człowieka, uszlachetnia je i estetycznie podnosi.

Gimnastyka obok swego głównego zadania, przyzwyczaja dziatwę do układnych pięknych ruchów, nadając im pewien powabny wdzięk i wciela w nie piękno linij, co w dalszym ciągu prowadzi do pięknej postawy człowieka.

Jeżeli tedy doprowadzimy dziecko szkoły powszechnej do tego, że odróżni dobre czytanie i dobrą deklamację od złego czytania i złej deklamacji, jeżeli zapytane zdoła powiedzieć, kto lepiej czytał lub deklamował, jeżeli z danych sobie do wyboru obrazów lub rysunków wybierze naprawdę piękny itd., chociażby bez bliż-

szego uzasadnienia, w takim razie możemy być spokojni, że osiągnęliśmy w tym kierunku swój cel, a szkoła pod tym względem spełniła swe zadanie.

Jednak wszelki trud nauczyciela w sprawie estetycznego kształcenia będzie daremny, jeżeli, jak mówiłem już wyżej, sam nie będzie przykładem estetycznie wyrobionego człowieka, grzesząc przeciw temu, co dzieciom jako nieestetyczne wytykał. Powtarzam więc: Kolego! ubieraj się czysto, choć ubogo, miej zawsze czysty kołnierzyk, krawatkę, guziki zapięte..., unikaj rubaszności w swych ruchach i słowach, unikaj przezwisk, uniesień itp., bo dzieci, patrząc na ciebie i będąc z tobą po kilka godzin dziennie, przejmą się raczej twoim przykładem, niż tem, co im będziesz mówił, chcąc je estetycznie podnieść na wyższy szczebel.

Jabłonów. W. Steliga.

KILKA MYŚLI O KSZTAŁCENIU SAMODZIELNOŚCI.

Kształcenie samodzielności w nauczaniu polegać powinno na tem, ażeby dzieci przygotować do życia. Według „Ustaw" Komisji Edukacji Narodowej winien nauczyciel przy każdej nauce wyjaśnić, „naco się ona w życiu przyda." Uczeń, któremu szkoła da wiadomości z wszystkich dziedzin, który będzie umiał powiedzieć o wszystkiem, ale nabytych wiadomości w swem życiu zastosować nie potrafi i zasad moralnych nie wyniesie ze szkoły, ten stracony będzie dla społeczeństwa a nawet stanie się jego ciężarem. Jeżeli to będzie jednostka z wybitnemi zdolnościami przyrodzonemi, wtedy dzięki tym zdolnościom w walce życiowej nie zginie mimo swej niezaradności i niedołęstwa. Jednak nie wszyscy posiadają te zdolności w równej mierze. Tylko Jezuici uważali wszystkich ludzi za równo uzdolnionych do wszystkiego. Z średniowieczną tą zasadą zerwała już Komisja Edukacji Narodowej, mówiąc w „Ustawach," iż wypada „nie od wszystkich równy sobie postępek we wszystkich naukach obiecywać, ale uważać, który z nich do jakiej większą zdatność i ochotę pokazuje." Skoro w wir walk życiowych dostanie się zwykły śmiertelnik, wtedy starać się będzie usilnie dostosować do życia, lecz z braku sposobu

nie wytrwa. Zginie, a przeciwności nie zwalczy. Z powodu braku wskazań i trwałych zasad przyjmować będzie to, co inny głosi. Ażeby uchronić przyszłego obywatela od różnych niespodzianek, ma szkoła za obowiązek przygotowywać do życia.

Głośnem hasłem w wychowaniu jest obecnie kształcenie samodzielności. Zrozumiano nareszcie, że wszelkie metody mechanicznego uczenia są tylko stratą czasu i zabijaniem ducha dziecka. Czy jednak to hasło jest należycie zrozumiane? Najczęściej nie! Wiele mówimy o nowych prądach w nauczaniu i wychowaniu, jednak w praktyce dzieje się inaczej. Jeżeli nauczyciel idzie z postępem czasu, i nie obca mu zasada: „Nie dla szkoły się uczymy, lecz dla życia," wtedy postara się zapoznać gruntownie z metodą nauczania, odpowiadajacą wymaganiom najnowszych badań. Zapozna się w praktycznem użyciu z samorządem w szkole, tak przez Foerstera propagowanym. Zupełnie inaczej będzie wyglądała nauka u tego, kto, zajęty pracą nad utrwalaniem swego bytu, powiedzeniem „nie mam czasu" odrzuca wszystko, co nowe. Tacy przez swą wsteczną metodę zabijają indywidualność dziecka, zrobią z niego bezduszną maszynę, zdaną na łaskę losu.

To jedna kategorja nauczycieli. Druga wygląda trochę odmienniej. O nowych dążeniach słyszą bądź to na zebraniach, bądź też z czasopisma fachowego lub z programów ministerjalnych, lecz brak im sposobu do prawidłowego ich przeprowadzenia. Nauczyciel uczy np. historji. Broń Boże dopomóc uczniowi! Niech opowiada wszystko, co wie o Jagielle czy Poniatowskim. Uczeń musi klepać jak maszyna i biada mu, jeżeli się potknie. Wtedy srogi „wychowawca" wyrokuje, że uczeń nic nie umie i pisze notę niedostateczną.

„Młodzież teraźniejszego nieszczęśliwego wieku bardziej wspaniałości sentymentów i przymiotów ducha, niż retoryki i wymowy uczyć potrzeba" — mówił poseł Antoni Sujkowski na sejmie 1773 r. Już wtedy! A dzisiaj jeszcze, w 150 lat potem, spotyka się nauczycieli, którzy chcą wychować mówców, którzy na wzmiankę o pomocy uczniowi w czasie odpowiedzi oburzają się, wołając: a samodzielność? Czy i potem będzie nauczyciel stał przy nim i podpowiadał?

Kto tak kształcenie samodzielności rozumie, dla tego lepiejby było, gdyby nic o niej nie słyszał.

Wielu nauczycieli z wielką nieufnością odnosi się do nauczania robót ręcznych. Są one uważane za coś podrzędnego, bez czego obyć się można najzupełniej. Stąd pochodzi, że przeważna część szkół nie posiadała w swym rozkładzie robót. Jest to błąd nie do darowania, świadczący niepochlebnie o nauczycielu, że obce mu są nowe prądy, a więc nie podąża on z prądem czasu. Doniosłość robót ręcznych dostatecznie została uznana. Są one środkiem, kształcącym właściwości ducha, zmysł piękna i wyobraźnię twórczą, dającą mu praktyczne podstawy. Wyrabiają pewność czynu, są więc środkiem, w wysokim stopniu kształcącym samodzielność. Dziwnem jest, dlaczego nauczycielstwo nie zaprowadza robót w szkołach. Wielu tłumaczyć się będzie tem, że nie uczono ich tego w seminarjum. Doświadczenie u jednostek z dobremi chęciami wykazało, że można wszystko zrobić, trzeba jeno chcieć.

Nietylko roboty ręczne kształcą samodzielność, lecz każdy przedmiot nauczania. W polskiem dają swobodę w wypowiedzeniu myśli i wrażeń w wypracowaniach, w historji porównanie epok pod względem doniosłości wypadków, stosunków z zagranicą, porównanie działalności jednego króla czy bohatera z działalnością drugiego; układanie kalendarzyka historycznego lub wypisywanie wyjątków historycznych z lektury, a także odnajdywanie miejscowości i ziem na mapie. W geografji czytanie i rysowanie map, porównanie krajów pod różnemi względami, pomiary, grafiki w szeroki sposób rozwinięte. W geometrji, arytmetyce, przyrodzie, rysunkach wogóle w każdym przedmiocie znajdzie się cała moc odpowiednich momentów. Trzeba tylko chcieć je wykorzystać. Także opowiadanie powinno służyć do tego, lecz rozsądnie używane. Nie wszystkie dzieci mają zdolności do opowiadania, i kwalifikacja jakiego dziecka jako nic nie umiejącego byłaby bardzo niesprawiedliwa. Jeżeli mniej zdolne dziecko odpowie na zadane pytania, trzeba się tem zadowolić i nie wymagać ciągłego opowiadania, wejść głębiej w duszę dziecka, zajrzeć tam, wydobyć z niego, co się da, pomóc dyskretnem pytaniem, być mistrzem, a nie rzemieślnikiem, postępującym podług stałego schematu. Wtedy przekonamy się, że dziecku znany jest temat, chociaż opowiadać tego samo nie umiałoby. Nie wolno nam wracać do czasów jezuickich, gdzie batem chciano zmusić do uczenia. Chcemy

przecież wychowywać, a nie dręczyć. Dziecko musi mieć w nauczycielu przyjaciela, któremu nie chodzi o napisanie złej noty, lecz jedynie o dobro uczniów. Tylko wtedy, gdy wszechstronnie kształcić będziemy samodzielność, powiemy, że wychowujemy ludzi.

Toruń. St. Nowaczyk.

EUROPEJSKA I AMERYKAŃSKA KARTOGRAFJA OD CZASU WIELKIEJ WOJNY.

Faktem jest, że dopiero od czasu wielkiej wojny we wszystkich stronach świata dawne ogniska kartografji odżywają, istniejące mężnieją, nowe małe i większe światełka wszędzie się zapalają.

Z przełamaniem monopolu Niemiec w kartografji, dokonanem podczas wojny, odrazu w niej świeższa i bujniejsza zapanowała myśl.

Myśl nowa w kartografji, z niemiecką myślą się kłócąca, powstała we Francji. Owocem jej był atlas geograficzny słynnego profesora Sorbony Vidal de la Blache.

Atlas ten miał dać Francuzowi odpowiedź na każde pytanie, które sobie może inteligentny i kulturalny Francuz postawić w stosunku do ziemi. Stawiając taki program musiano równocześnie zredukować treść atlasów w dziedzinie topograficznej.

Powstały w ten sposób mapy przejrzyste, nieprzeładowane nazwami, poświęcone najróżnorodniejszym problemom. Atlas taki nęcił bogactwem treści, napiętnowanej wyraźnie myślą narodową.

Pomysłowość i inteligencja francuskiego autora nie spotkała się niestety z odpowiednią troskliwością i starannością ze strony francuskiego wydawcy i przemysłu graficznego. Mało staranna forma francuskich wydawnictw kartograficznych, a wprost skąpstwo i niedbałość, przy nowych powojennych wydaniach Atlasu Vidala wykluczają niemal ekspansję francuskiej kartografji, a zwłaszcza francuskich atlasów.

Myśl jednak francuska i w tym kierunku promieniuje. Potężniejsze ognisko twórczości kartograficznej rozwinęło się po wojnie w Anglji. Dawniej już istniejące zakłady kartograficzne Bartholomewsa, Philipsa w Londynie, korzystając z paraliżu, którym pod wpływem zerwania stosunków międzynarodowych został tknięty kartograficzny przemysł niemiecki, rozpoczęły twórczość, tchnące

świeżością i potęgą zaprawdę imponującą. Dwa wielkie Atlasy geograficzne, edenburski „Times Atlas“ i londyński „Chambers of Commerce Atlas“ — atlas angielskich izb handlowych — są zupełnie nowemi, zaiste niemal niedościgłemi wzorami kartografji atlasowej.

Atlas edynburski Bartholomewsa, nie rezygnując z bogatej topografji, stworzył przedewszystkiem najbardziej szczegółową syntezę rzeźby powierzchni ziemi. Obrazy jego atlasu oddają z pomocą bogatej skali barw tak wymowny i tak wszechstronny pogląd na krajobrazy świata, że w tej mierze najdoskonalsze dzieła kartografji niemieckiej, ilustrujące rzeźbę powierzchni z pomocą kreskowania i cieniowania, okazują się zupełnie niedołężne. Atlas londyński Philipsa jest natomiast niemal pierwszem, ale wydaje się też być ostatniem słowem w dziedzinie kartografji zjawisk życia gospodarczego.

Oba atlasy angielskie mimo to, że są oczywiście przedewszystkiem dziełami angielskiemi i przeznaczonemi dla Anglików, mają jednak charakter międzynarodowy i z tego punktu widzenia mogą stworzyć trwałą i skuteczną konkurencję kartografji niemieckiej.

W jeszcze większym stopniu niż kartografja angielska idzie współczesna kartografja włoska na zdobycie rynku światowego. We Włoszech działają w tym kierunku dwa zakłady: Agostiniego w Nowarze i Touring Club Italiano w Medjolanie. Ostatni nie pokazał jeszcze w tym kierunku farby na półkach księgarskich, sławny stał się tylko zdawna na polu popularyzacji kartografji Włoch i kolonij włoskich. Wiemy jednak z naoczni na miejscu, co się w tej mierze w Medjolanie święci. Od lat szeregu pracują tam pod kierunkiem sławnego profesora geografji Marinellego nad atlasem międzynarodowym świata w tak wielkim stylu, że dzieło dokonane prześcignie wszystko, co w tym kierunku kiedy i gdziekolwiek dokonano.

Tymczasem jednak rośnie rozgłos zakładu Agostiniego. Jego „Grande Atlante Geografico“ łączy w sobie myśl Vidala i myśl Bartholomewsa. Dać barwny, naoczny, łatwo czytelny, a poprawny obraz rzeźby ziemi z jednej strony, a możliwie wszechstronny obraz problemów społecznych i gospodarczych, z drugiej, — oto program atlasu Agostiniego.

We współczesnej literaturze atlasowej jest dzieło Agostiniego niewątpliwie najpiękniejszem, najwszechstronniejszem zjawiskiem. Świeżością obrazu rzeźby, którą zawdzięcza wielkiej staranności w doborze źródeł kartograficznych prześciga atlas Agostiniego bodaj nawet atlas edynburski. Informacje jednak atlasu Agostiniego w dziedzinie życia politycznego i społecznego, a zwłaszcza gospodarczego, nie odznaczają się tą doskonałością. Graficzne rozwiązanie tych problemów jest tu zawsze równie efektowne, jak wymowne, ale niestety zbyt mało znać w tych mapach wpływu kartografji amerykańskiej, która od czasu wojny w dziedzinie opracowania międzynarodowych stosunków gospodarczych na pierwszy plan się wybiła.

Ameryka bowiem, która przed wojną była zalana jak i reszta świata atlasami niemieckiemi, zerwała także po wojnie te pęta. O dotychczasowej produkcji amerykańskiej w dziedzinie ogólnej należy powiedzieć, że jest conajmniej mało interesującą, o tem jednak co się w Ameryce w przyszłości gotuje, świadczą niezrównane publikacje kartografji ekonomicznej. Ta potężna źródłowa kartografja jakby sobie stawiała za hasło: poznaj swój kraj pod każdym względem, a poznaj świat cały, o ile on ciebie Amerykanina interesować może ze względu na bussines! (interes).

W takiej to atmosferze powstał też amerykański w ścisłem tego słowa znaczeniu atlas szkolny Gooda — najdoskonalszy typ narodowego atlasu szkolnego.

Swoboda i niepodległość kartograficzna nie zawitała jednak wszędzie po wojnie światowej. Większość małych i młodych narodów jęczy po dziś dzień w niewoli niemieckiego przemysłu. Coprawda już tylko przeważnie pośrednio.

Lwów. Eugenjusz Romer.

Gdzie indziej zbrodniarze nie są ścigani z taką zawziętością jak u nas nieraz współobywatele, których krok jakiś, choćby najpatrjotyczniejszy, nie podoba się opinji.

Pośpiech w obaleniu ludzi wybitnych i jakaś dzika radość z obalenia są symptomatem ciężkiej choroby społecznej: nie znosimy wyższości, zawiść przerasta miłość dobra publicznego. *Ludwik Straszewicz.*

NERWOWY NAUCZYCIEL.

O ile literatura w sprawie nerwowości dzieci szkolnych jest wprost olbrzymia, o tyle o chorobach nerwowych, tak częstych wśród nauczycielstwa, mówi się bardzo niewiele, a jednak ja zawsze, gdy zaczyna się dyskusja nad nerwowością dzieci, powtarzam: będziemy mieli tak długo nerwowe dzieci, jak długo uczyć je będą nerwowi nauczyciele a wychowywać nerwowi rodzice.

Z prawdziwą przyjemnością spotkałem w *Higjenie publicznej i szkolnej* D-ra Szalita rozdział o chorobach zawodu nauczycielskiego, a w nim zdanie: dwa są rodzaje chorób napotykanych często u nauczycieli a mianowicie: choroby nerwowe i dróg oddechowych (gruźlica). Jako lekarz szkolny stykam się ciągle z nauczycielstwem, leczę ich prywatnie i przyznać muszę, że rzadko gdzie można spotkać tylu ludzi nerwowych co między nauczycielami. Zapewne, że winy szukać tu należy w samym zawodzie, zwłaszcza jeżeli poświęci mu się człowiek bez zamiłowania i całe życie jest malkontentem, szkoła poprostu go męczy, a dzieci drażnią i wyprowadzają z równowagi. Lecz dzieci są bardzo bacznemi obserwatorami; łatwo się sugestjonują i naśladują znakomicie nauczyciela i co smutne, nieraz chętniej jego złe, śmieszne lub chorobliwe cechy i strony, jak dobre, szlachetne i zdrowe.

Ciągle się mówi o przeciążeniu uczniów a zapomina o przeciążeniu nauczycieli, a jednak, jak wspomnieliśmy, na nic się nie przydadzą wszelkie zarządzenia celem usuwania nerwowości u dzieci, gdy uczyć je będą nerwowi nauczyciele.

Z chorób nerwowych u nauczycielstwa spotykamy głównie dwa typy t. j. neurastenję u mężczyzn a histerję u kobiet.

Według obszernych statystyk angielskich, choroby te są najczęstsze z wszelkich innych u nauczycieli i zjawiają się z reguły w pierwszych pięciu latach pracy zawodowej, a rzadko już kto popada w nie później, chyba wskutek innych przyczyn np. choroby organicznej, zmartwień rodzinnych itp. Wykazano również, że choroby nerwowe występują bardzo często w małżeństwach nauczycielskich, co tłumaczymy sobie ciągłem obracaniem się, nawet przy ognisku rodzinnem, w tych samych pojęciach i brakiem odmiany.

Pierwszą oznaką tak zwanej nerwowości u nauczyciela jest brak cierpliwości względem dzieci, co pociąga za sobą różne niemiłe następstwa jak zmienność w postępowaniu, brak konsekwencji i planu postępowania.

Dzieci pragną widzieć w nauczycielu swego przyjaciela a tu tymczasem spotykają zmienne humory, raz zbytnią czułość, to znowu posępność, albo zgryźliwość a nawet wprost wybuchy złości i gniewu. Wiemy to dobrze, że nie brak i takich, którzy wszystkie swoje złe humory „odbijają“ w szkole na dzieciach. Neurastenik nigdy prawie nie jest pogodny, zawsze trapi go przykra myśl, a nawet każda wesołość go poprostu drażni.

A jakże tu wymagać, by dzieci dostosowywały się do tego, kiedy przecież pierwszą zasadą pedagogji jest, by nauczyciel dostosował się do dzieci a nie dzieci do niego.

Pogodny, wesoły a stanowczy nauczyciel nauczy znacznie lepiej i prędzej, jak skwaszony, pochmurny i zgryźliwy.

Jeszcze w większym stopniu stosuje się to do drugiej choroby, to jest histerji, cechującej się właśnie kapryśnością, humorami i zmiennością usposobienia. Zaznaczyć tu muszę, że co do histerji, to zachodzi tu jeszcze niebezpieczeństwo zarazy psychicznej uczenic.

Czyż są jakie zaradcze sposoby i środki? — Owszem są, i omówimy tu środki zaradcze ze stanowiska higjenicznego.

Pierwszym zapobiegawczym środkiem jest to, by zawodowi nauczycielskiemu poświęcali się jedynie ludzie mający do tego zamiłowanie, a co najwyżej, nie mający do tego zawodu wybitnego wstrętu. Dalej, każdego kandydata do stanu nauczycielskiego zbadać powinien sumiennie lekarz, uwzględnić przytem stan systemu nerwowego, dziedziczność, cechy degeneracji, psychopatji itd.

Należy o ile możności uwzględniać podania nauczycieli o urlopy, o ile świadectwo lekarskie stwierdza rozstrój nerwów. Nauczyciel w podobnym wypadku powinien rzeczywiście jednak oderwać się od swych zajęć, leczyć, względnie wyjechać, a nie jak to często bywa, „kuć“ wtedy do egzaminu lub odbywać jakieś kursa.

Nauczyciele powinni, o ile tylko dozwalają na to ich środki, brać udział w wycieczkach krajoznawczych i zagranicę, aby oderwać

się od swej ciężkiej i monotonnej nieraz pracy i umysł odswieżyć. Bardzo pożądanem jest, by nauczyciele oddawali się sportom i to tak ze względu na siebie samych, jak i dla przykładu młodzieży.

Stan nerwów wymaga rozmaitych nieraz otoczeń, a o tem decydować powinien lekarz. Jedni ze starganemi nerwami wzgl. płucami nadają się gdzieś w góry, do pustej, odludnej miejscowości, inni znów w doliny a czasem do gwarnych miast. Jednego leczy cisza i samotność, a drugiemu nerwy rozstraja.

Bardzo często praca nauczycielska dlatego tylko niszczy zdrowie komuś, że ma on za słabe nerwy do niej i jak mówimy, „zjada się“ niepotrzebnie tam i tem, gdzie inny o zdrowych nerwach wykona wszystko lekko i bez uszczerbku dla zdrowia.

Kraków. Dr. A. Klęsk.

PATRONOWIE SZKOŁY.

Ze wszystkich darów, jakie Bóg rozdziela między ludzi, największym jest talent czynienia dobrze bliźnim; talent ten wymaga równie usilnej pracy jak każdy z talentów w tej lub innej dziedzinie a wymaga przytem ciągłego, nieustannego ustępowania z własnego ja. A jednak — rzecz dziwna — spotyka się on z najmniejszem, a przynajmniej najbardziej krótkotrwałem uznaniem. Bohaterowie najwspanialszej idei Chrystusa: niezawsze uznani za życia a zapomniani po śmierci. W naszym narodzie daje się to zauważyć bardziej może niż w innym. Długie lata niewoli wytworzyły egzaltowane utęsknienia do tych wszystkich, którzy wielkiemi czynami, czy genjalnemi utworami podnosili świetność imienia polskiego i dawali o niem znać sąsiednim narodom. Pielęgnowaliśmy kult niedoścignionego genjuszu wieszczów oraz heroizmu bojowego.

Ci zaś, co dla narodu poświęcili życie w cichej pracy i zaparciu się siebie, zacierają się w pamięci już drugiego pokolenia, nawet choćby byli pionierami, choćby pchnęli naród na nowe tory, choćby zbliżyli udoskonalenie ludzkości, choćby przyspieszyli na ziemi świętych obcowanie.

Na stwierdzenie tego wystarczy wstąpić do pierwszej lepszej szkoły powszechnej. Czyjeż potrety zobaczymy na ścianach? — Mickiewicz, Krasiński, Słowacki, Kościuszko, ks. Józef i Sobieski, czasem Stefan Czarniecki, Henryk Dąbrowski lub Kazimierz Pułaski.

A jak mało szkół, które posiadają wizerunki: ks. Konarskiego, Kołłątaja, Staszica; a gdzie ochronka z portretem Jachowicza?

Jednakże o ile bliżsi szkoły, czy ochronki i dziatwy młodszej, lub dorastającej są ci niezrównani reformatorowie i pedagogowie, ci filantropi, co ukochali młodzież duszą całą, co poświęcili jej całe życie, dali przykład, jak trzeba pracować dla społeczeństwa, przykład, który naśladować może każdy w mniejszym lub większym zakresie.

Nie utrzymuję, że potrzeba rugować ze szkół wizerunki naszej wielkiej trójcy pieśniarzy narodowych, albo bohaterów-rycerzy, bynajmniej. Szczególniej Kościuszko, który wyzwał do czynu drzemiące w narodzie moce i Mickiewicz, zawsze bezgranicznie miłujący ojczyznę, bezwzględnie powinni stać na oczach dzieci i młodzieży, ale nie wolno też zaniedbywać reformatorów szkół i tych, których współcześni „ojcami dzieci" zwali.

Powinniśmy zapoznawać młodzież z jak najbardziej szczegółowemi życiorysami tych dobrych wielkich ludzi, wcześniej nawet niż z pełnem wydarzeń życiem bohaterów i podniosłych nastrojów pisarzy, a napewno mniejby wówczas było wykolejonych, nieudolnych poetów, mniej awanturników i spiskowców, a więcej ludzi dobrych, czyniących uczynki miłości bliźniego bezpośrednio, lub garnących się do instytucyj dobra publicznego nie dla komitetowych godności, lecz ze szczerego rozpędu, z potrzeby duszy ukształtowanej na obraz najszlachetniejszych wieku!

Najmniej docenianym z pomiędzy szeregu osób zasłużonych na polu wychowania młodzieży jest Stanisław Jachowicz, pomimo, że życie jego to jeden łańcuch dobrych uczynków, a owoc pióra jego to nietylko szereg doskonałych bajeczek i wierszyków dla dzieci, i wzorów, jak je zabawiać, rozwijać i uczyć, ale nadto zbudzenie uwagi matek i pedagogów na to, że dziecka nie trzeba tresować jedynie, ale patrzeć w jego duszę, zdawać sobie sprawę z jego psychologji i wzbudzać w niem zamiłowanie do dobrych uczynków i ukochanie nauki.

Sam jako nauczyciel nie miał nic oschłości, rutyny, szablonu, pomimo, że przeszedł szkoły, w których panował system podawania dziecku całych ustępów nieobjaśnionych na pamięć, i przestrzeganie, by jak papużka słowami podręcznika je recytowało. Przez całe swe życie pozostał wrogiem bezmyślnego przyswajania sobie lekcyj, nienawidził wszelkiego obciążania pamięci niezrozumianym balastem i wprost zabraniał uczenia się na pamięć tego, czego uczeń lub uczenica wprzód nie pojęli doskonale. Współcześni przytaczają fakt, jak Jachowicz w dzień swych imienin przerwał pompatyczne powinszowanie, jakie recytowała wyuczona wychowanka jednego z zakładów naukowych, prosząc, aby złożyła mu życzenia w kilku słowach ale własnych.

Podobnie jedna z uczenic Jachowicza odzywa się o metodzie jego nauczania przedmiotu na pozór tak oschłego jak gramatyka: „Nie chodziło mu o słowo, o wyraz, o styl, jemu chodziło o myśl, starał się pobudzać młodzież do własnej umysłowej działalności."

Bajki Jachowicza to niewyczerpana krynica miłych, łagodnych, a trafnych przestróg, w których uwzględniane są najmniejsze wykroczenia dzieci, począwszy od takich drobiazgów, jak kwestja nie wyrzucenia kawałka szkła, którym ubogi przechodzeń może skaleczyć nogę, do podanej w łatwej formie wskazówki, jak współżyć i współdziałać z bliźnimi.

W „Rozmowach mamy z Józią, "w „Ćwiczeniach pobożnych", w poważnem dziele „Pomysły do poznania zasad językiego polskiego" znajdujemy drogocenny zbiór rad bezpośrednio dla wychowawców i nauczycieli.

A jednak, rzecz dziwna, Jachowicz ignorowany jest nietylko przez dzisiejsze społeczeństwo, nietylko zupełnie wyrugowanym z nowych czytanek, z repertuaru

wierszyków dla szkół i ochronek, ale nawet księgi dziejów literatury polskiej; od nestora ich, Piotra Chmielowskiego, począwszy, nie wspominają nawet o Jachowiczu.

Te krzywdę, wyrządzoną Jachowiczowi i całym pokoleniom, którym odjęto zachwycający, a łatwy do naśladowania model, powinniśmy nagrodzić jak najprędzej a nagrodzić przez pobudzenie do życia kultu Jachowicza, przez uczenie jego życiorysu, przez popularyzowanie jego portretów, przez zapoznawanie z jego pracami, a przedewszystkiem przez wszczepianie w dzieci przepięknych zasad, których bogatą skarbnicą są jego książki.

Toruń. Marja Bogusławska.

SZKOŁA WOBEC KULTURY ROLNEJ.

Szkolnictwo obecne, nie całkiem spełnia swe zadanie, gdyż wychowanek nie wynosi ze szkoły wiadomości zawodowych potrzebnych mu w przyszłości.

Wydając powyższy sąd, postaram się go uzasadnić.

Polska jest krajem rolniczym, gdzie przeszło $^{3}/_{4}$ obszaru rolnego jest niedostatecznie wykorzystana. Wykorzystawszy należycie obszary ziemskie, stalibyśmy się państwem bardzo bogatem, które potrafiłoby wyżywić nawet kraje ościenne. U nas — ubóstwo. Gospodarstwa zmniejszają się bardzo prędko, co za tem idzie, emigracja do państw występujących z popytem o robotnika.

Szkół średnich posiadamy dostateczną ilość, szkół zawodowych mniej, jeszcze mniej szkół rzemieślniczych, rękodzielniczych, zupełnie mało szkół rolniczych, a tych powinnoby być najwięcej. Szkoły te winny znajdować się również i w centrach o mniejszem skupieniu ludności, aby młodzież rolnicza mogła z nich korzystać, a po ukończeniu tejże, zastosować wiadomości nabyte, na swych niwach.

Nie na tem koniec. Jeśli chcemy podnieść kulturę rolną, musimy zmienić częściowo naukę w szkołach powszechnych (wiejskich). Cóż daje szkoła powszechna? Wychowanie, wiadomości książkowe, odkrywa w uczniu rodzaj „głodu" książkowego, który w przyszłości staje się „sytością" u przeważnej liczby wychowanków. O ile zaś czuje on ten „głód", to przeważnie do powieści, gazet itp. najmniej, może do dzieł gospodarczych, niezbędnych w jego późniejszym zawodzie. Nie będzie to zmiana, lecz częściowe zreformowanie nauki przyrody na naukę o gospodarstwie—rolnictwie, lub dodanie 1—3 godzin tygodniowo nauki o temże, włączając do tego naukę o sadach, ogrodnictwie, pasiecznictwie itd. W oddziałach wyższych VI—VII: praktyczno—chemiczne rozpoznawanie składników ziemi, braków mineralnych, stosowanie nawozów sztucznych. Tu dopiero szerokie zastosowanie ma szkoła pracy. Siew nasion owocowych, pielęgnowanie sadzonek, sadzenie, szczepienie (zakładanie sadów). Zaznajomienie dzieci z pasieką. Hodowla zbóż w różnych gatunkach ziemi, a więc: w piasku, glinie, czarnoziemie, torfie, z uwzględnieniem ziemi miejscowej. Dodawanie do wielu gatunków ziemi, różnych związków chemicznych jak: siarkany, saletry, wapno, fosfor itd. Na ten cel przeznaczonoby szereg wazonów, najlepiej zaś kilka m² ziemi, coby stanowiło ogródek szkolny. Wielkie zainterosowanie wzbudzilibyśmy

nietylko u dzieci, lecz i starszych. Kultura rolna, tak nisko u nas stojąca, podnosiłaby się raptownie, a szkoła spełniłaby szczytne zadanie, co za tem idzie, doprowadziłaby Polskę do kwitnącego stanu.

Wspomnieć należy o kursach wieczorowych zimą: czy nie chętnie słyszany byłby wykład o czemś z praktyki rolnej i gospodarstwa? Szkoła taka stałaby się czemś idealnem w pojęciu ludu, szkoła, która sieje światłość wraz z fortuną.

Pytanie, czy ilość godzin nauki o gospodarstwie ma być dodaną do 30 tygodniowo, czy też związe się z przyrodą? Tu zechcą zabrać głos znawcy, czynniki w tem kompetentne.

Spotkam się może z przeciwnikami mego zdania, lecz znajdą się i przychylni. Przecież wszyscy dążymy do wspólnej idei, dobra Ojczyzny.

Przewidziane jeszcze byłyby kursa rolnicze wakacyjne dla nauczycieli, gdyż nie każdy posiada fachowe wiadomości w tym zakresie. Przyszłość nasza przy obecnym stanie nie przedstawia wspaniałych widoków. Jeśli chcemy zgnębić ubóstwo, śpieszmy do pracy. Światłem rozproszmy ciemności, a wszystko to dla dobra Ojczyzny naszej.

Raduń-Lida. Tadeusz Fałowski.

Z METODYKI ELEMENTARNEGO NAUCZANIA.

(Dokończenie)

12. Czytanki dostarczają nam materjału do różnego rodzaju ćwiczeń. Np. kiedy przerobiliśmy z dziećmi szereg czytanek, na jednej z lekcyj polecamy dzieciom wyszukać wszystkie imiona zarówno ludzi jak i zwierząt. Imiona te wypisujemy na tablicy, przyczem dzieci zwracają uwagę, że wszystkie piszą się dużą literą. Następnie polecamy dzieciom układać zdanie w ten sposób, by w środku każdego z nich znalazło się jedno z wypisanych na tablicy imion. Jak widzimy, dzieci na takiej lekcji wprawiają się w czytanie (muszą odczytywać zdania bądź urywki dla wyszukania imienia), poznają regułę ortograficzną, ćwiczą się w pisaniu imion i budowie zdań, co stanowi początek wypracowań. Na ćwiczenia w budowie zdań trzeba zwrócić jak największą uwagę, gdyż od umiejętności wypowiadania na piśmie jednej myśli w dużym stopniu zależeć będzie jakość samodzielnych wypracowań w następnych oddziałach. Zdania z zastosowaniem danego wyrazu układa każde dziecko oddzielnie. Ponieważ w nauczaniu ortografji naczelną zasadą jest zasada niedopuszczania do błędów (t. zw. profilaktyka — zapobieganie), dobrze jest przyzwyczaić dzieci, by w razie wątpliwości przy budowie zdań pytały nauczyciela o pisownię danego wyrazu. Z doświadczenia wiem, że tego rodzaju postępowanie,

umiejętnie tylko prowadzone, wydaje znakomite rezultaty. Podobnie postępujemy, jeżeli chodzi o wyjaśnienie dzieciom, kiedy stosujemy miękczenia zapomocą „*i*“, a kiedy zapomocą kreski, kiedy pisze się „*i*“, a kiedy „*j*“. We wszystkich tych wypadkach odwoływać się trzeba koniecznie do brzmienia wyrazów (słuchu). Już w pierwszych czytankach dzieci znajdują takie wyrazy, jak: pięć, brać, śnieg, śpią oraz ciemne, siostry, siedem itd. Wypisujemy te wyrazy na tablicy, dzieci po ich zanalizowaniu podkreślają w pierwszych litery *ć* i *ś*, w drugich zaś zgłoski *cie*, *sio* itd. Porównanie brzmienia podkreślonych części wyrazów doprowadzi dzieci do zrozumienia reguły. Samo zrozumienie jednak nie wystarcza. Obserwacja wykazuje, że znajomość reguł nie chroni od popełniania błędów. To też główny punkt ciężkości w nauczaniu ortografji przenieść trzeba na ćwiczenia, które doprowadzić mają dzieci do wprawy w poprawnem pisaniu. Stąd układanie zdań przy przestrzeganiu profilaktyki oraz przepisywanie odpowiednio dobranych urywków stanowić powinno zasadniczy moment w nauczaniu ortografji[1]). Dużą trudność również stanowi dla dzieci stosowanie *i* oraz *j*. Wyszukują więc w czytankach wyrazów z *j* i *i*, wybieramy z nich odpowiednie, a więc: mają, jak, jeszcze, stoi, idą itd. i wypisujemy na tablicy. Dzieci przekonywują się, że o ile w pierwszych wyrazach słychać: ją, ja, je, w następnych tylko *i*, widzą też, że w pierwszym wypadku pisze się *j*, w drugim *i* itd. Dla uwzględnienia typu wzrokowego dobrze jest wątpliwe części wyrazów pisać barwnemi kredkami, np. w wyrazie *ciemny* piszemy *cie* kredką czerwoną, resztę zaś wyrazu zwykłą kredą białą. (Mam tu na myśli pisanie przez nauczyciela na tablicy). Nie potrzeba dowodzić, że w niższych oddziałach szkoły powszechnej większość ćwiczeń ortograficznych możemy oprzeć na materjale, jakiego dostarczają nam czytanki. Trzeba też zauważyć, że najmniej wartościowem ćwiczeniem są t. zw. dyktanda stosowane zazwyczaj, jako sprawdzian. Przeglądając prace dzieci wogóle np. dziennik obserwacyj przyrodniczych, podpisy ilustracyj itd., mamy możność bez uciekania się do dyktand sprawdzić, jak dzieci postępują w pisaniu. Uważny

---

[1]) Dobre przykłady ćwiczeń znaleźć można w książeczce Baczyńskiej i Oderfeldówny: *Patrzę i opisuję*. cz. II, Warszawa, Nasza Księgarnia.

obserwator mógł się zresztą przekonać, że wszelkiego rodzaju ćwiczenia, oparte na przepisywaniu, tudzież odpowiednio dobrane dyktanda mogą być pisane bez błędu, najprostsze natomiast ćwiczenie samodzielne, np. budowa zdania, połączone jest nieraz z licznemi błędami. To właśnie utwierdza nas w przekonaniu, by od pierwszych chwil zwrócić uwagę na ćwiczenia w budowie zdań i w związku z tem przyzwyczajać dzieci do przepisywania całych wyrazów, a nie pojedyńczych liter, co w praktyce szkolnej często spotkać można. Np. wyraz *wióry* dzieci najczęściej przepisują w następujący sposób: odczytują pierwszą literę i wpisują ją do zeszytu, podobnie drugą literę itd., tymczasem chodziłoby o to, by dziecko wzrokowo i słuchowo obejmowało cały wyraz i jako całość wpisywało do zeszytu. Wystarczy kilka ćwiczeń, by do tego dzieci przyzwyczaić. Czynimy to jeszcze w pierwszym roku nauki, w związku z przepisywaniem urywków z elementarza.

13. Czytanki dostarczają również materjału dla ćwiczeń językowych[2]) tudzież opowiadań dzieci. Dawniej opowiadania polegały na powtarzaniu treści czytanki. Obserwowaliśmy więc ciekawe zjawisko: dzieci dobrze powtarzały treść utworów czytanych, ale na samodzielne opowiadania zdobyć się nie umiały. To też dziś treść czytanki powinna być tylko punktem wyjścia dla samodzielnych opowiadań dzieci. Czytaliśmy np. z dziećmi o choince, poczem następują opowiadania, czem się różniła choinka tych dzieci z powiastki od tej, jaką same miały itp. Dobre są również opowiadania w imieniu bohatera lub bohaterki (w pierwszej osobie), co uważać należy za stopień przygotowawczy inscenizowania czytanych utworów[3]), oraz opowiadania, polegające na dokończaniu treści czytanego. Zależnie od tego, jaka jest treść czytanki, wprowadzamy ten lub inny rodzaj opowiadania, trzymając się ogólnej zasady, że opowiadania, polegające na reprodukcji cudzych zdań, nie mogą mieć miejsca w szkole dzisiejszej. Opowiadania, związane z treścią czytanek, mogą być niekiedy łączone z rysunkiem dowolnym (ilustracją), co również przygotowuje do inscenizowania utworów: dziecko na rysunku przedstawia sytuacje, które następnie przenosi na teren rzeczywistości. Zestawianie naryso-

---

[2]) Przykłady tych ćwiczeń znajdujemy w Programie języka polskiego.

[3]) Por. art.: *O nauczaniu wierszy.*

wanych przez dzieci obrazów, połączone z dyskusją, wciąga dzieci do czynnej pracy i rozwija siły twórcze małych inscenizatorów. To jest właściwa droga, którą należałoby pójść przy organizowaniu t. zw. teatrów szkolnych. Teatry takie stałyby się wówczas czynnikami wybitnie wychowawczemi. Natomiast uganianie się za sensacjami przyzwyczaja dzieci do powierzchowności i do szukania w życiu samych... sensacyj. Zagadnienie przedstawień szkolnych należałoby poddać poważnej dyskusji.

14. Na zakończenie tych uwag, dobrze będzie odpowiedzieć na pytanie, jaki przebieg powinna mieć lekcja czytania? Odpowiedź będzie krótka: przebieg lekcji zależy od treści czytanki. Inaczej będzie wyglądała lekcja, na której dzieci czytają opis jakiegoś miasta, inaczej zaś lekcja, na której przerabiana jest czytanka nastrojowa. Wprowadzanie jakiegokolwiek schematu, upodobnianie jednej lekcji do drugiej wywołuje u dzieci znudzenie, przytępia więc zainteresowanie. Każda lekcja wreszcie powinna zawierać pierwiastek twórczości, o co niezmiernie trudno tam, gdzie istnieją schematy. Jedno tylko należałoby mieć na uwadze: by wszystkie działy języka polskiego stanowiły organiczną całość, ściśle się ze sobą łącząc.

Siennice. B. Kubski.

PRZEPISYWANIE.

Starsi ludzie, którzy nie są bezpośrednio zainteresowani sprawami szkolnemi, tylko posyłają dzieci do szkoły, niejednokrotnie w rozmowie z nami oświadczają: „Dawniej nie było tylu szkół ani nauczycieli, a dzieci lepiej się uczyły. Dzisiaj chodzą do szkoły tyle lat i pisać nie umieją.“ Mają zaś na myśli stronę ortograficzną, gdy tak mówią. Temi sądami możnaby się „nie przejmować“, bo na nie złożyły się ciężkie warunki gospodarcze (podatki!) a po większej części, nietyle może miłość własna rodziców, ile serdeczne ukochanie swych dzieci, które po roku nauki chcieliby widzieć skończonymi mędrcami a tu tymczasem one po skończeniu szkoły powszechnej piszą nieortograficznie.

Cóż na to nauczający? Samo nauczycielstwo w rozmowie między sobą, gdy chodzi o poprawne wyrażanie się w piśmie u dzieci, stwierdzają, że dzisiaj jest pod tym względem gorzej.

Zgadzamy się z tem, że, co się tyczy pisowni, to uczniowie w szkole powszechnej nie opanowują jej w stopniu wysokim, przeciwnie, po wyjściu z niej, posługując się pismem w życiu praktycznem robią dużo błędów mniej lub więcej „horendalnych". Świadczą o tem wywieszki w oknach wystawowych sklepów spożywczych.

Przepisywanie, obok pisowni wyrazów trudniejszych, pisania z pamięci i dyktanda, należy do ćwiczeń ortograficznych. A musi ono być ważnem ćwiczeniem, skoro się je stosuje tak często w szkole i poza nią. Mnie w tym artykule nie chodzi o wagę tego ćwiczenia ale o sposób, w jaki się je przeprowadza.

Miałem sposobnośc być na kilku lekcjach, które w przekonaniu nauczających były przepisywaniem. Oto przebieg takiej lekcji:

Po przeczytaniu albo streszczeniu (jeszcze i tak dobrze!) danej czytanki dzieci na wezwanie nauczyciela wyjęły zeszyty, pióra i atrament i po rozkazie: „A teraz, dzieci, przepiszecie stąd dotąd!" oddawały się temu zajęciu. Rozkazodawca zaś, uporawszy się jako tako z rękoma, spacerował po klasie z niewzruszonym spokojem, przerywanym od czasu do czasu głosem dziecka: „Już proszę Pana przepisałem!" aż do dzwonka. Przez czas dzieci pracowały bez opieki i żadnej kontroli. To też, jak one siedziały! Jeden po turecku, drugi jak filozof a trzeci pisał piórem i —nosem. A obsadki jak trzymały! Jakie tylko chwyty można wykonać pięcioma palcami, takie można było zaobserwować podczas tego pisania. Można sobie wyobrazić, jakie litery wychodziły z pod pióra, kierowanego ręką w tak niesamowitej pozycji. Taka lekcja wyczerpuje w wysokim stopniu i ucznia i nauczyciela, jako praca bez jasno wytkniętego celu, poza tem zaprzepaszcza się strony wychowawcze, jakie w każdym zajęciu tkwią. Nie uczy się w ten sposób i nie przyzwyczaja dzieci do mądrej pracy, którą byłaby, gdyby dzieci wiedziały przynajmniej, na co mają zwracać uwagę przy niej. Śmiało twierdzę: Lepiej, żeby takiej lekcji nie było.

Przepisywanie, jak każda inna lekcja wymaga sumiennego przygotowania się ze strony nauczyciela. Musi on być podczas pracy ucznia czynnym, a zupełnie inny będzie wtedy stosunek dziecka do danego zajęcia, gdy i nauczający będzie niem zainteresowany. Dlaczego, w jakim celu wymagamy od dziecka wyłożenia

trudu w pracę, którą swojem, wobec niej, stanowiskiem uważamy za bezużyteczną? Czas, który dziecko straci, nie wraca się!

Przepisywanie stosuję w każdym oddziale i to albo w szkole (w oddziałach niższych) albo zadaję je do domu (w oddziałach starszych). W szkole, gdy się wyznacza na tę pracę całą godzinę, należy ją połączyć z kaligrafją albo z poprawą ćwiczenia.

Do przepisywania wybieram urywek, który się dzieciom najwięcej podobał z czytanki opracowanej. Czytamy ten urywek wspólnie, zwracając uwagę na momenty, przewidziane Programem przy czytaniu kursorycznem. Po przeczytaniu przez dzieci czytam sam powtórnie, zatrzymując się na wyrazach o trudniejszej pisowni oraz takich, o których wiem, że są dzieci, które je źle napiszą, jakkolwiek inni uczniowie pisownię tego wyrazu opanowali. Miałem w klasie takie dzieci, z których jedno *który* pisało zawsze *ktury*, drugie *nikt* pisało *nitk* a trzecie *idzie* pisało *jidzie*, wogóle tam, gdzie miało pisać *j* pisało zamiast niego *i*. Zwracając uwagę na pisownię wyrazów, rzucałem też często pytanie: „Dlaczego ten wyraz tak się pisze?“ tam, gdzie wiedziałem, że otrzymam odpowiedź, bo materjał jest dziecku znany, powołując do odpowiedzi coraz to inne dziecko.

Teraz dopiero każę przepisywać, poprzedzając ich pracę wezwaniem i wskazaniem nie tyle celu przepisywania, ile tego, na co mają zwrócić uwagę. Gdy uczniowie piszą, ja chodzę od dziecka do dziecka i zwracam uwagę ich nietylko na wadliwą postawę przy pisaniu, ale także na trzymanie obsadki i na stronę kaligraficzną pisma. Często w oddziale wyższym zachodzi potrzeba odzwyczajania dziecka od złego trzymania rączki. Tutaj ma nieraz nauczyciel sposobność przekonać się, dlaczego dziecko pisze niedbale i nieczytelnie. Wiele razy trzeba siąść obok ucznia, wziąć jego własne pióro i pokazać mu, jak się kreśli literę lub jej elementy. Dużo razy zadamy uczniowi kilka linijek napisać jakieś litery, by wprawił się w jej kreśleniu a w wielu wypadkach trzeba będzie jakąś literę napisać na tablicy dla całej klasy. Same powiedzenie do dziecka: „Pisz staranniej!“ albo „Nie smaruj!“ niczego dziecka nie nauczy. Tu trzeba wzoru, powstającego na oczach ucznia. Dużo można się nauczyć, gdy się chce dzieci obserwować, czuć i współczuć z niemi! W każdym razie nie szafowalibyśmy tak często przepisywaniem, jako karą (tak!), gdybyśmy

wiedzieli, że dziecko nie napisze zadania tak, jak wymagamy, ale nie z własnej winy (bardzo często).

Gdy dzieci przepisały, ćwiczenie to poprawiamy wspólnie tak, jak każe Program na str. 37, wiersz 11 z dołu. Mógłbym powiedzieć dzieciom, by sprawdziły zadanie według książki, ale cóż ja robiłbym wtedy? Cóż innego, gdy praca przeciągnęła się całą godzinę, bo i tak może być. Wtedy każę dzieciom, by w domu, według książki sprawdziły, czy nie porobiły błędów w przepisywaniu, a na następnej lekcji zeszyty te zbiorę, by przeglądnąć, o ile uczniowie moje polecenie wykonali. Błędy omawiamy i poprawiamy.

W ten sam sposób traktuję przepisywanie, zadane do domu. Wtedy postępuję tak samo, jak przy pracy ucznia w klasie; odpada tylko, co stanowi o opiece nad nim podczas zajęcia, a której rodzaj podałem wyżej. Główną rzeczą każdej, rozumnie wykonanej pracy, a taką jest ta, nakazywana w szkole, czy też w jej imię, jest to, żeby człowiek wiedział, na co ma zwracać uwagę przy jej realizowaniu. Swoją drogą, że jeden wywiąże się z zadania więcej, drugi mniej zadowalająco, ale to już rzecz uzdolnienia, zainteresowania. Należy jednakże postępować w ten sposób, by uzdolnienia i zainteresowania nie tłumić.

Gdy mowa o ćwiczeniach ortograficznych, nie od rzeczy będzie wspomnieć o walnym środku, który stawiam na równi z przepisywaniem a mianowicie o czytaniu. Każdy z nas wie, ile zawdzięcza lekturze, gdy idzie o wpływ jej na poprawne wyrażanie się w piśmie, i nieraz polecamy ten środek dzieciom. Przekonałem się w swej pracy, że dużo może zrobić w tym kierunku czytanie (lub redagowanie) gazetki lub książek i gdyby to leżało w mej mocy, dałbym każdemu dziecku do rąk *Płomyka*, za którym tak przepada, albo książeczkę, napisaną z uwzględnieniem rozwoju umysłowego, poziomu wiedzy i zainteresowania danego ucznia.

Strzemieszyce. Józef Har.

Od dzieł prawdziwie wielkich nieodłączny jest bodaj krwawy pot ich twórców. Najwięksi twórcy byli, jak wiadomo, zawsze najpracowitszymi. Pomysły przychodziły im łatwo, bez wysiłku. Lecz wykonywanie ich zaprzątało — właśnie z powodu ich wielkości — wszystkie siły. Michał Sobeski.

PRECZ Z UTARTYM SZABLONEM!

Jest zwyczajem w naszych szkołach, że z początkiem roku szkolnego każdy nauczyciel układa szczegółowy rozkład materjału. Zwyczaj ten, usankcjonowany rozporządzeniami władz szkolnych, bardzo chwalebny: zmusza nauczyciela do zastanowienia się nad materjałem naukowym, każe mu pomyśleć co, ile i w jakim czasokresie zdoła sobie dziecko przyswoić, ile materjału mu wziąć należy, aby go metodycznie przerobić, a najważniejsze może to, że nauczyciel nie przerobiłby programem przepisanego materjału, gdyby sobie nie sporządził szczegółowego rozkładu. Gorzej jest, jeśli taki rozkład materjału zostaje nauczycielowi narzucony z góry czy to przez kierownika szkoły, czy też przez inspektora szkolnego. Czyni się to może w dobrej myśli, chcąc dać młodym i mniej doświadczonym siłom pewne wytyczne w pracy. Wątpię jednak, aby to było celowe, nauczyciel staje się maszyną, pracującą według pewnego szematu, nie zmusza się do myślenia, nie jest więc twórczą jednostką wśród pracowników dla dobra naszego szkolnictwa, poza tem krępuje się jego własną indywidualność.

Jeśli rozkład materjału już jest gotowy, czy należy iść pedantycznie według niego, nie odbiegając nawet o krok od wytkniętej drogi? Uważam, że pedanterja taka byłaby szkodliwym szablonem. Czy można w ciągu roku niejedno zmienić, opuścić, dodać? Zwykle kierownicy nie dopuszczają do zmian, chyba że się to uchwali na konferencji.

Nie uważam tego za słuszne, przecież w ciągu roku tyle nowych zjawisk powstanie, które z korzyścią dla dziecka można dodać do rozkładu materjału w miejsce innych mniej ważnych rzeczy, a przecież przy układaniu rozkładu materjału nauczyciel nie mógł tego przewidzieć. Najważniejszem jest wnikanie w myśl programów ministerjalnych i osiągnięcie celu, jaki określają, a już drugorzędną jest kwestja, jak i w jakim czasie nauczyciel odpowiedni materjał przerobi.

Weźmy rozkład materjału nauki języka polskiego dla VII klasy szkoły powszechnej! Przerabiamy poszczególnych pisarzy, a tu zostaliśmy zaskoczeni śmiercią Żeromskiego i Reymonta, a przedtem jeszcze nagrodzeniem ostatniego przez fundację Nobla. Tak aktualne wydarzenia koniecznie należy wyzyskać, aby dzieci przyzwyczaić do śledzenia współczesnych wydarzeń. Grzechem byłoby w takiej chwili przejść obok nich bez najmniejszego wspomnienia dlatego, że w rozkładzie materjału niema o tem wzmianki. W takiej chwili należy dać dzieciom odpowiednie utwory, lub urywki pisarzy aktualnych, w tym wypadku można było czytać Żeromskiego „Na pokładzie“, Reymonta „Z ziemi chełmskiej“, rozmaite wyjątki z „Chłopów“. Nie będzie to zboczeniem z linji, wytkniętej przez twórców programu, wszak piszą wyraźnie, że celem nauki języka polskiego jest między innemi „zaznajomienie młodzieży z najwybitniejszymi autorami polskimi“.

Takie same zmiany mogą być dopuszczalne i w innych przedmiotach. Przypuśćmy, że w pewnej wsi wykopano urny i różnego rodzaju naczynia i narzędzia naszych praojców; nauczyciel w tej wsi wróci do historji Słowian, gdyż na znalezionych okazach mogą dzieci przeszłość lepiej zrozumieć, bo może jeden raz tylko taka okazja się nadarza. Przeżywaliśmy tak rzadką rocznicę

jak 900-lecie koronacji Bolesława Chrobrego. Nauczyciel historji powinien wtenczas o królu tym mówić jak najwięcej, zawsze wracać do niego, szczegółowo rozstrząsać, jak program Chrobrego starali się naśladawać jego następcy, powinien to uczynić szczegółowiej, aniżeli w innych latach, choćby nawet inne wydarzenia historyczne ogólniej potraktował; byłoby to jednak pięknem uczczeniem wielkiego króla.

Przeżywaliśmy rozmaite klęski; sówka-chojnówka przetrzebiła nam lasy, obecnie w wielu miejscowościach grasuje epidemja szkarlatyny. Wobec takich zjawisk jest nawet koniecznem odbiec od planu. Ale weźmy wydarzenia mniejszej wagi dla ogółu, mające jednak wielkie znaczenie dla dzieci, interesujące je nadzwyczaj, np. w szkole zakłada się radjo-aparat, w naszem sąsiedztwie grom zabił człowieka itp. Wyzyskałbym je zawsze przy nauce, choćbym przez to musiał pominąć rzeczy mniej dostępne dzieciom, a jednak przepisane.

Oto kilka przykładów z niedalekiej przeszłości! Dziś już nie są aktualne, niemożliwem jednak orzec w tej chwili, co ważnego w ciągu roku szkolnego się wydarzy i będzię godnem odchyleń od ustalonych już rozkładów materjału.

Bydgoszcz. L. Bandura.

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI.

W jaki sposób należy wzbudzać i pielęgnować u dzieci szkolnych zamiłowanie do porządku i czystości?

Słowa pouczają, przykłady porywają. — Bezwzględna czystość w powierzchowności nauczyciela jest pierwszym warunkiem. Na drugiem miejscu stawiam izbę szkolną. Tu może dziecko widzieć pod tym względem wiele dobrego, albo też i złego. Chociażby klasa była czysta, lecz zanieczyszczono ją podczas zajęć szkolnych przez wchodzenie w brudnem obuwiu, rzucanie papierków, ogryzków itp., dzieci uczyłyby się raczej nieporządku. Znowu nauczyciel musi świecić przykładem. Niewolno mu np. ostrzyć ołówka inaczej, jak nad koszem do papieru. W szafie szkolnej panuje wzorowy porządek, tak samo na stole lub katedrze. Każda książka jest czysto owinięta, chociażby w gazetowy papier, byle akuratnie. W szafie każda rzecz ma swoje miejsce, oznaczone tabliczką, wypisaną kaligraficznie. Mam wrażenie, że właśnie pismo nauczyciela ma tu wielkie znaczenie. Każda czerwona kreska w zeszycie ucznia, każda kropka napisana przez nauczyciela powinna być wzorowa. Niechaj nauczyciel sam zetrze katedrę z kurzu, chociażby ją przed chwilą odkurzyło dziecko, wyznaczone przez samorząd uczniowski, niechaj w klasie umyje ręce, jeśli je zbrudził. Teraz dopiero może żądać naśladowania. Trudno tu w kilku słowach streścić to, co można pod tym względem zdziałać.

W oddziałach niższych można skutecznie stosować odpowiednio ilustrowane bajeczki, jeśli mamy do czynienia z dziećmi inteligentnych rodziców. Biorąc pod uwagę przeciętne warunki, trzeba powiedzieć, że najlepiej poskutkuje przymus. Niechaj się matka dowie, że dziecko przychodzi brudne do szkoły i niech dba o czystość jego ciała i ubrania. Starsze dzieci łatwiej pobudzić do porządku

i czystości, gdyż i tu zachodzą wypadki trudniejsze. Rzadko jednak ponosi winę dziecko. Matka poprostu sama nie zna takiej czystości i nie nauczyła dziecka np. myć rąk lub głowy.

Zbrudziłem ręce i przy tej okazji dzieci obserwowały, w jaki sposób je myłem. Następnie po gimnastyce wziąłem chłopców do miednicy (na podwórzu) i w ten sam sposób na dawane hasło chłopcy (po czterech razem) myli ręce; na hasło, to znaczy, że zapowiadałem kolejno, co należy robić. Jest to sposób troszkę wojskowy, lecz chłopcy robili to z największą przyjemnością, a co najważniejsze, nauczyli się naprawdę myć, zużywając jak najmniej mydła i brudząc stosunkowo mało ręczniki. Odtąd rzadko spotkałem brudasów.

W podobny sposób postąpiłem z ubraniem. Chłopcy, którzy przecież mniej dbają o swoją powierzchowność, odtąd poczytywali sobie za zaszczyt, że coś wojskowego już mają w sobie.

O czystość w książkach i zeszytach już teraz nie było trudno, bo zresztą łączyłem to z pierwszem. Od uboższych nie wymagam, by mieli książki i zeszyty owinięte w osobny papier, zadowalam się gazetowym, a nawet chwalę ten jako praktyczniejszy i tańszy. Zaglądnijmy jeszcze w zeszyty domowe. Uważam, że początkiem nieporządku w zeszytach jest niedbałe pismo. Dlatego na pismo zwracam baczną uwagę.

Na podwórzu szkolnem starsze dzieci utrzymują porządek. Wokoło parkanu na szerokość ca. 50 cm dziewczęta urządziły kwietniki. Są tam więc piękne byliny i rośliny jednoroczne a na katedrze widzieć można codziennie bukiet kwiatów.

F. Gawrych (Sławno).

„Czy zgłaszanie się dzieci podczas odpytywania lekcji przez nauczyciela jest koniecznością dydaktyczną?“

Na temat powyższy nie byłoby dwóch zdań, gdyby nauczyciel miał pewność, że wszystkie dzieci zgłaszające się do odpowiedzi na postawione im pytanie, rzeczywiście trafną odpowiedź dadzą. Zbędnem byłoby nieraz to żmudne „wyciąganie“ od ucznia odpowiedzi, bo w jednej chwili po zadaniu pytania widziałby wychowawca, jaki procent wychowanków dane zagadnienie rozumie. Niestety!

Zgłaszanie się dzieci nie daje nauczycielowi żadnej pewności, a więc nie jest koniecznością dydaktyczną, jest raczej błędem wychowawczym. — Wprawdzie Niemcy w swoich szkołach popierali porywanie się uczniów do odpowiedzi, ale czynili to ze względów militarystycznych. (?) Znane nam jest przysłowie szkoły niemieckiej. „Wenn er sagt, dass er nicht kann, sage ihm, dass er nicht will.“ (Jeżeli ci ktoś mówi, że nie może, powiedz mu, że nie chce.) Inaczej powiedziawszy: ty możesz odpowiedzieć, ty musisz odpowiedzieć, a więc czy umiesz, czy nie umiesz, zgłaszaj się. Takie hasła Prusakom właściwe, ale nigdy Polakowi.

Zastanawiając się nad powyższym problemem, co do zgłaszania się dzieci, przyszedłem do przekonania w czasie swojej praktyki nauczycielskiej, że zachęcanie, a tem bardziej zniewalanie dzieci, do zgłaszania się, jest błędem pedagogiczno-dydaktycznym. Po pierwsze; rozluźnia karność w szkole, po drugie, zgłaszający się uczniowie wywierają niepostrzeżenie pewien wpływ na nauczyciela,

krzyżując mu wybór uczniów do odpowiedzi. (Co powiedziałby muzyk, gdyby mu w danym momencie zgłaszały się klawisze do uderzenia i to tony akordowe i fałszywe?) Po trzecie: zgłaszanie się do odpowiedzi wyrabia u dzieci sztuczną i fałszywą wiarę w własne siły duchowe, a co najgorsza, wywiera wielką depresję na dzieci powolnie myślące. Niejedno dziecko słabsze umysłowo zastanowiłoby się może dłużej nad odpowiedzą, ale skoro zobaczy, że tyle kolegów „strzeliło ręką," zgłaszając się na wyścigi, popada w apatję, traci chęć i wiarę w siebie.

W jednym tylko wypadku zgłaszanie się jest koniecznością a mianowicie: na pytanie nauczyciela „Kto wie?" Taki zresztą wypadek zachodzi bardzo często.

F. Sagan. (Wda.)

Kiedy i wśród jakich okoliczności potrafią dzieci odwieść nauczyciela od wytoczonego planu lekcji?

I. Nauczyciel, przygotowując się na lekcję, ułoży pewny ścisły plan, według którego pragnie opracować dany temat. Przygotowuje się tak co do strony materjalnej (treści) jak i strony formalnej (dobór form nauczania), niemniej dostosuje lekcję do poziomu uczniów.

II. Niezawsze jednak uda mu się przeprowadzić lekcję według tego planu. W toku nauki musi nieraz zboczyć z raz obranej drogi; dzieje się to wskutek zachowania się uczniów wobec materjału i formy lekcji, mianowicie

1) gdy brak apercepcji; temat zupełnie nowy i za trudny na wiek i poziom uczniów. Dzieci wówczas nie mogą współpracować, nauczyciel musi zastosować porównanie względnie naprowadzić na rzeczy znane,

2) gdy rzecz dzieciom znana, dzieci wyprzedzają nauczyciela w odpowiedziach. Aby dzieci nie nudzić, nauczyciel obejmuje temat szerzej i głębiej (baczy, by jednak nie popełnić błędu z pod 1) lub zastosuje inną formę nauczania (np. nie rozwija, nie opowiada sam, lecz każe opowiadać dzieciom a sam poprawia i uzupełnia tylko);

3) gdy u dzieci brak należytego usposobienia i koniecznej uwagi, pomoże tu zmiana tonu nauczającego, zmiana formy nauczania, zastosowanie środków poglądowości, porównanie z rzeczami znanemi uczniom (nieprzewidziane w przygotowaniu się nauczyciela);

4) gdy dzieci przez pytania naprowadzą nauczyciela na inny temat lub pokrewny, a z pytań wywnioskować można, że brak im apercepcji dla danego materjału, wówczas nauczyciel musi braki naprzód uzupełnić, nim postąpi dalej w nauce. Dzieci zadają pytania tak na wstępie lekcji co do materjału już opracowanego, jak i po przedstawieniu nowego tematu, o ile niektóre szczegóły są im nie dość jasne. (Pytania uczniów — to żądanie nowoczesnej pedagogiki).

III. Wyprowadzenie nauczyciela z toku lekcji może mieć niepożądane skutki. Dobrze przygotowany nauczyciel uwzględni potrzebę zmiany toku lekcji, a nie pozwoli się wyprowadzić z równowagi. Tylko należyte przygotowanie się na lekcję zapewni mu panowanie nad materjałem i formą nauczania.

Aleksander Urbański (Krotoszyn.)

Kto powinien być kierownikiem 7-klasowej szkoły żeńskiej? Czy może nią być siła pomocnicza?

Obecny ustrój naszego szkolnictwa powszechnego zna siły kontraktowe, tymczasowe, ustalone i stałe, ale ani pomocniczych, ani pomocnic nie uwzględnia.

Licząc się więc z przyjętą terminologją, siłą kierującą powinien zostać nauczyciel czy nauczycielka stała, mająca już za sobą choćby kilka lat praktyki i doświadczenia. Odnośnie do szkół żeńskich, uważam, że powinny mieć kierujące siły żeńskie, a więc kierowniczki — nie kierowników. Opieram to twierdzenie na następujących podstawach:

1. Szkoła żeńska powinna obok nauki dać dziewczęciu wychowanie i braki jego uzupełniać, co wymaga znajomości natury dziewczęcej i niewieściej ręki.

2. Kobiet jest dzisiaj statystycznie więcej niż mężczyzn. Trzeba im otwierać placówki pracy, najwłaściwszej ich powołaniu i zdolnościom a najpożyteczniejszej w dobie dzisiejszej.

3. Odnośnie do sił kierujących, nasuwa się życzenie, by tak mężczyźni jak kobiety mogli przed objęciem kierowniczego stanowiska przejść jakiś kurs przygotowawczy: kobiety, by nie popadały w drobiazgowość, mając raczej na oku wartość wychowania, mężczyźni, by ze swej osoby nie czynili punktu ciężkości całej szkoły, ale umieli w pracy nad młodzieżą uznać zupełną równorzędność i całość pracy kobiecej.

Młodzi adepci ośmieszają często swe stanowisko wymaganiami szczególnej dla siebie czci — np. ukłonu pierwszego ze strony nauczycielek (autentyczne) na co nawet inspektorowie szkolni musieli w niektórych okręgach zwracać uwagę i w ten sposób niedostateczne kulturalne przygotowanie uzupełnić.

Fuxówna (Wojnicz).

Co przyniesie większą korzyść słabszemu uczniowi pierwszego oddziału, czy powtórzenie tego samego oddziału, czy dwuletnia nauka w klasie następnej?

Jeżeli dziecko zna dobrze małe litery i umie je łączyć w zgłoski, to choćby nawet nie umiało rachunków, lepiej jest nie zostawiać je w pierwszym oddziale, bo w drugim dzieci powtarzają ten sam materjał. Wtedy, o ile dziecko jest normalne, a ma trochę ambicji, może zrównać się wkrótce w nauce z innemi dziećmi. Gdyby jednak zachodziła konieczna potrzeba, lepiej jest, że powtórzy oddział drugi niż pierwszy. W pierwszym dziecko może się przyzwyczaić do pracy o małym wysiłku. Natomiast, gdy dziecko umie rachunki, a nie zna liter, to należy pozostawić je w I oddziale, gdyż nauczyciel nie może w II oddziale z takiemi jednostkami przeprowadzać początków czytania i pisania; byłoby to stwarzaniem dwóch oddziałów w jednym, co nie wpływa dodatnio, ani na tok nauki, ani na wyczerpanie materjału. R. z G.

Jak uwzględnić indywidualność uczniów w nauce zbiorowej?

Indywidualność dziecka potrafi zawsze ten uwzględnić, kto młodzież kocha i uważnie na nią patrzy. Intuicja wychowawcza odnajdzie właściwy sposób postępowania dla każdej jednostki. Wchodzi tu w grę także pewna

wyrozumiałość (ale nie słabość pobłażliwa), która w wymaganiach stosuje miarę odpowiednią według zdolności dziecka. W wypracowaniach szkolnych naprzykład więcej domagam się od uczenicy zdolnej, mniej od uczenicy słabo umysłowo rozwiniętej, a także z innego środowiska, które od niej codzienne fizycznej pracy wymaga.

Dziecko butne i zuchwałe ostrzejszej potrzebuje nagany i kary, niż nieśmiałe i ciche, któremu słowo i spojrzenie wystarczy. Mniej utalentowanemu dziecku można pomóc w odpowiedzi przez pytanie, aby się zachęciło, i nabrało zaufania we własne siły, od zdolniejszego żądać samodzielnego wydania lekcji zadanej.

I podobnie w innych wypadkach życia szkolnego pamiętać trzeba, że „Według stawu grobla", jak mówi przysłowie. Fuxówna (Wojnicz).

Jak można oprzeć naukę religji na zasadzie poglądowości?

Sądzę, że „opierać" byłoby za wiele, ale posługiwać się można z korzyścią metodą poglądową przy nauce religji w trzech kierunkach: 1) używając przy opowiadaniu Starego i Nowego Testamentu odpowiednich tablic ilustrowanych, 2) objaśniając sprzęty i przybory liturgiczne w kościele (wycieczka dla zwiedzenia), 3) objaśniając rok kościelny, według uroczystości i okresów po sobie następujących, w ciągu roku szkolnego, aby dzieci mogły odrazu uzupełnić okiem, co słyszą w szkole a zarazem lepiej je zrozumieć i duchowo wykorzystać. F. (W).

Która skala ocen jest najodpowiedniejsza ze względu na logiczne znaczenie poszczególnych jej stopni?

Przyznaję, że w sprawie oceny obyczajów obecnie przyjęta klasyfikacja nie zadowala i logicznie biorąc, lepiej odpowiadałyby swemu celowi terminy: wzorowe, chwalebne, nieodpowiednie, naganne. F. (W).

PYTANIA.

16) Jak się staram, by dzieci przyzwyczajać do prawdomówności? A. R. w G.
17) Jak prowadzę naukę historji o Polsce, by była podstawą moralności? K. w Z.
18) Co czynię, aby osiągnąć piękne pismo w mojej szkole? St. w B.
19) Jak rozwijać zdolność rozumowania logicznego u dzieci? W. w K.

Z poprzednio przesłanych pytań, na które nie otrzymaliśmy żadnej odpowiedzi, powtarzamy jedno, nadmieniając, że za najlepsze ujęcie wyznaczamy prócz zwykłego honorarjum nagrodę w wysokości 50 — pięćdziesiąt — złotych.

Jakie mamy dać ideały naszej młodzieży, wychowującej się w niepodległej Polsce?

Prace konkursowe (objętość 4—5 stron druku) należy przesyłać do końca lutego 1927 r. Redakcja *Przyjaciela Szkoły*.

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

N. N. w Pl. W sprawie ustawodawstwa szkolnego, obowiązującego na terenie b. Królestwa Kongresowego.

— a) Na terenie b. Królestwa Kongresowego nie obowiązuje żaden przepis, na podstawie którego należałoby zwalniać nauczycielki publicznych szkół powszechnych ze stanowisk nauczycielskich w razie zamążpójścia, a zatem i zwolnienia z tego powodu miejsca mieć nie mogą.

b) Stosownie do przepisu art. 2 ustawy z dnia 27 maja 1919 roku (Dz. P. P. P. Nr. 44 poz. 311) stałym na terenie b. zaboru rosyjskiego jest nauczyciel, posiadający prawem przepisane kwalifikacje i 3 lata nieprzerwanej pracy nauczycielskiej w szkolnictwie powszechnem. Przepis ten posiada do dziś moc obowiązującą.

c) Kwalifikacje nauczycieli publicznych szkół powszechnych na terenie b. Królestwa Kongresowego określone zostały ostatnio w instrukcji Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 14 grudnia 1923 r. Nr. 16136/I do art. 40 Ustawy uposażeniowej z dnia 9 października 1923 r. (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. N. 1 ex 24 poz. 5).

Ani wspomniana instrukcja, ani też inne przepisy nie znają t. zw. egzaminu kwalifikacyjnego dla nauczycieli publicznych szkół powszechnych w województwach centralnych Rzplitej.

K. R. w Kl. W sprawie szkół specjalnych.

— W Okręgu Szkolnym Poznańskim znajdują się dwie publiczne szkoły specjalne dla umysłowo niedorozwiniętych dzieci i to w Poznaniu przy ul. Wielkie Garbary 25 razem dla chłopców i dziewcząt oraz w Lesznie tylko dla dziewcząt. Szkoły te są typu szkoły powszechnej bez internatów. Poza tem istnieją jeszcze przy szkołach powszechnych większych miast t. zw. klasy specjalne, w których naukę pobierają dzieci umysłowo niedorozwinięte. Burs dla takich uczniów Kuratorjum nie posiada, natomiast istnieje w Owińskach pod Poznaniem zakład dla matołków z bursą, podlegający Starostwu Krajowemu.

PORADY BIBLJOGRAFICZNE.

J. L. w T. Książki, dotyczące osobowości nauczyciela.

Ustawy Komisji Edukacji Narodowej (rozdział XIV). — G. Piramowicz: O powinnościach nauczyciela, Fiszer, Łódź. — J. Wł. Dawid: O duszy nauczycielstwa (1912). — Stan. Dobrowolski: Nauczyciel jako główny czynnik rozwoju szkolnictwa powszechnego. Książnica-Atlas, 1922. — K. Lange: Lehrmethode und Persönlichkeit (1895). — E. Weber: Die Lehrerpersönlichkeit (1912). — Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Teubner, Leipzig.

M. P. w G. na temat sugestyjności dzieci.

T. Jaroszyński: Badanie psychologiczne w szkole, rozdz. X: Badanie sugestyjności. — Plecher: Die Suggestion im Leben des Kindes. Beyer, Langensalza, 1909.

Zamykamy piąty rocznik *Przyjaciela Szkoły*. Do poprzednich tomów przybywa nowy o 600 stronicach.

W nastepnym roku pragniemy rocznik zamknąć na stronie tysięcznej. Tak znaczne rozszerzenie objętości da nam możność stałego zamieszczania wszystkich tych rubryk, które nieraz z powodu braku miejsca w roku bieżącym ustąpić musiały innym n. zd. ważniejszym w danej chwili.

Tak m. i. dział, poświęcony przeglądowi piśmiennictwa współczesnego, ukazywał się w kilku zaledwie zeszytach, a wiadomości pedagogiczne z zagranicy również były nie tak liczne jak w poprzednich latach. Rubrykom tym wyznaczymy w nowym roczniku więcej miejsca, a Szan. Czytelników, którzyby zechcieli udzielić nam swej współpracy przy omawianiu nowych książek i czasopism — także i zagranicznych — prosimy o porozumienie się z nami.

Wogóle jak dotąd tak i nadal na łamach *Przyjaciela Szkoły* będziemy umieszczali obok głębokich rozpraw naukowych także dostępniejsze artykuły i luźne uwagi z praktyki szkolnej: obok profesora uniwersytetu zabierać ma głos nauczyciel szkoły powszechnej.

Życzliwa krytyka pisała kiedyś tak o *P. S.*:

„Raduje się *P. S.* szczerze, że zdołał rozbudzić zainteresowanie i wytworzyć łączność wśród nauczycielstwa. Właśnie ta zgodność i solidarność synów jednej ziemi i przyjazne wzajemne zaufanie do siebie wszystkich czytelników poznańskiego dwutygodnika bez względu na pochodzenie i teren pracy stanowi przepiękną cechę *Przyjaciela Szkoły*. Krakowianin poucza Poznańczyka, Poznańczyk Krakowianina, obaj słuchają Warszawiaka, wszyscy razem pracują chętnie w organie drukowanym w stolicy Wielkopolski...“

Nowe dowody tej łączności wśród czytelników, nowe zapewnienie, że praca nasza znajduje życzliwą ocenę, otrzymaliśmy w ubiegłym tygodniu — w związku z naszą ankietą o *P. S.*: 116 odpowiedzi — w pierwszych pięciu dniach po wysłaniu naszych pytań, dotyczących treści i rozwoju *P. S.*

Ogólny wynik naszej ankiety przedstawimy w jednym z późniejszych Numerów, dziś pragniemy na tem miejscu jedynie podziękować za licznie przesłane życzenia dalszego pomyślnego rozwoju Waszego — Szan. Czytelników — Dwutygodnika.

Redakcja Przyjaciela Szkoły.

Poznań, 13 grudnia 1926.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.